IUPERJ

INICIATIVAS DO CONGRESSO NACIONAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR

*Trabalho realizado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro sob a responsabilidade de Maria Helena Magalhães Castro e Simon Schwartzman

Rio de Janeiro, fevereiro de 1980

S U M Á R I O

I - INTRODUÇÃO

Duas iniciativas importantes marcaram recentemente a atuação do Congresso Brasileiro na área de educação, e particularmente da Educação Superior. Um foi o "Projeto Educação", promovido pela Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal, sob a presidência do Senador João Calmon, a partir de março de 1977. Outro foi a Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a examinar a situação do ensino superior no Brasil, instituída também em março de 1978 e terminada em Dezembro de 1978. O resultado destas iniciativas está publicado, e reune um material valiosíssimo para o melhor entendimento dos problemas educacionais do país, e particularmente dos problemas que afetam à educação superior. O "Projeto Educação" do Senado Federal foi complementado por uma série de estudos promovidos pela Universidade de Brasília, em convênio, e todo o material está publicado em um conjunto de quatro volumes, pela mesma Universidade (Senado Federal, Fundação Universidade de Brasília, Projeto Educação, 4 volumes, 1979).* Os trabalhos da Câmara de Deputados, incluindo o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito, estão publicados no Suplemento AO nº 167, de 6 de dezembro de 1978, do Diário do Congresso Nacional.**

Os diversos conferencistas e especialistas que colaboraram cobrem praticamente todo o espectro do que há de mais qualificado no estudo dos problemas educacionais no país. Os dados apresentados nos diversos estudos permitem uma visão bastante abrangente da realidade educacional brasileira e de seus problemas. Não há dúvida que existem muitas interpretações possíveis e divergentes sobre estes dados e o que fazer deles, e isto se expressa no fato de existir, além do relatório oficial da Comissão da Câmara de Deputados, apresentado pelo seu relator, Deputado João Pedro (ARENA), um voto em separado do Presidente e Vice-Presidente da Comissão, deputados Octacilio Almeida e Fernando Coelho (MDB). Estes votos refletem, sem dúvida,

---

* Referido doravante pelas iniciais PE.

** Referido doravante pelas iniciais CPI.

as diferenças partidárias e políticas entre as partes. Mas mostram, também, o fato mais profundo de que a Educação não é somente uma questão técnica, mas política, e que estes dois aspectos são indissolúveis e inseparáveis. O presente trabalho apresenta um resumo dos principais temas apresentados e discutidos pelo Congresso Nacional, e procura destacar, ao final, algumas questões de política educacional que parecem emergir como merecedoras de atenção mais imediata. Não obstante as limitações que se impuseram à seleção dos depoentes em ambas as Casas, as publicações analisadas revelaram um elenco de questões e pontos de vistas bastante diferenciados que, partindo de pessoas diretamente envolvidas, tornam esse material representativo do atual estado do ensino superior no país. Foi-nos possível compor um quadro atualizado, embora incompleto, da universidade brasileira, com suas novas características adquiridas no esforço de expansão das vagas e de implantação da nova estrutura prescrita pela lei 5.540.

Optamos por registrar, inicialmente, o contexto e o encaminhamento dos trabalhos na Câmara e no Senado para, em seguida, apresentar as principais questões levantadas. Adiantamos, desde logo, que as informações colhidas pela CPI foram mais intensamente aproveitadas do que os depoimentos tomados pelo Senado. Isso se deve tanto ao fato de serem mais recentes, quanto à sistemática das indagações da CPI, que conferiram maior homogeneidade, possibilitando o confronto direto de opiniões e relativo desenvolvimento de alguns temas.

II - O CONTEXTO

II.1 - O Projeto Educação

Tendo à frente o senador João Calmon, a Comissão de Educação e Cultura do Senado iniciou o "Projeto Educação" em março de 1977, definindo, desde logo, um plano de ação que teria por base um "pacto nacional supra-partidário para formular o diagnóstico e as terapêuticas para os problemas educacionais do país". Previa a mobilização de todas as Assembléias Legislativas para que, a exemplo do Senado, tomassem depoimentos das autoridades regionais e elaborassem projetos de educação estaduais. Esses documentos deveriam ser remetidos ao Senado, que os integraria em um único plano de enfrentamento imediato dos problemas do sistema de ensino nacional. Com o apoio do Executivo, o "Projeto Educação" entraria em vigor a partir de 1979 e teria duração de, pelo menos, duas décadas.

Nei Braga, então titular do MEC, foi seu primeiro depoente, sendo sucedido por sete ex-ministros, além de outras autoridades nacionais ou setoriais, que totalizaram doze depoimentos (vide Anexos I e II). Além da convocação de depoentes o senador João Calmon visitou pessoalmente várias Assembléias Legislativas para solicitar-lhes a colaboração e a Comissão do Senado contratou, em convênio com a UnB, vários estudos de especialistas, dos quais cerca de 40% abordaram o ensino superior (Anexo III).

A particularidade das informações levantadas pelo Senado decorre de sua maior vinculação com experiências governamentais, que as tornaram mais ricas em dados globais recentes, porém menos voltadas para a discussão de princípios "político-filosóficos" que por vezes mobilizaram a CPI.

O encaminhamento dos trabalhos encontrou dificuldades imprevistas que resultaram na interrupção dos depoimentos, com a desconvocação dos ex-ministros Darci Ribeiro e Paulo de Tarso. Quanto aos subsídios sugeridos às Assembléias Legislativas, tudo indica que não se obteve a resposta esperada, pois

do material publicado só consta a colaboração da Assembléia e Secretaria de Educação do Acre.

A partir de 11 de outubro de 1977 as atas da Comissão de Educação e Cultura não trazem mais referências ao "Projeto Educação" (PE, pp. 899/920).

II.2 - A CPI do Ensino Superior

Sob a presidência do deputado Otacílio de Almeida (MDB) e tendo como relator o deputado João Pedro (ARENA), a CPI definiu previamente sete temas que compuseram seu roteiro: 1. A Política do Ensino Superior; 2. A Reforma Universitária; 3. A Expansão do Sistema; 4. A Qualidade do Ensino; 5. O Financiamento; 6. Vestibular e 7. Apoio aos Estudantes.

Os depoimentos prestados foram, na sua maioria, tomados a dirigentes da rede universitária oficial e particular, mas incluíram também autoridades governamentais e representações estudantis de três estados, além de algumas personalidades como Oscar Sala, da área de pesquisa, e Arnaldo Niskier, que hoje ocupa a Secretaria de Educação do Rio. Entretanto, o relatório final da CPI registra a interferência de fatores que impediram a convocação de todos os depoentes inicialmente previstos. Foram excluídos alguns ex-Ministros da Educação, renomados estudiosos e dirigentes das entidades representativas dos professores universitários (CPI, 7).

No decorrer dos trabalhos, a Comissão da Câmara chegou a interferir em alguns problemas concretos imediatos; como na greve de alunos da Universidade Federal da Bahia (UFBa) - para onde se deslocou - e na questão do reconhecimento da profissão dos biomédicos.

No material publicado como suplemento do Diário Oficial de 6 de dezembro de 1978, estão reproduzidos os dezessete depoimentos gravados mas não constam os questionários reme-

tidos às universidades, nem os documentos-prova, que foram apresentados no desenrolar das inquirições, comprovando a existência ou não de irregularidades em pauta. A CPI funcionou durante o ano de 1978. Os dados relativos à composição de seus membros e aos depoentes estão nos Anexos IV e V.

III - DIAGNÓSTICOS E TERAPÊUTICAS

Num esforço de síntese dos depoimentos prestados ao Congresso, a problemática geral do ensino superior, hoje, refletiria uma década de mudanças traumáticas, compreendida entre os anos de 1963/1973. Esse período teria se caracterizado inicialmente, segundo um dos depoentes, por uma crescente mobilização dos meios universitários em torno da gestação de um projeto de reforma, encaminhado pela UNE com apoio do MEC (P. Tarso, PE, 700). Inviabilizada pela mudança de regime político, a mobilização estudantil passou a se concentrar na reivindicação de vagas e verbas (Rep. Estudantis, CPI, 122 e E. Machado, CPI, 157).

Nesta perspectiva, a partir de 1967/69 a situação teria se tornado mais complexa com a adoção da Reforma Universitária, do vestibular classificatório e das leis destinadas à desmobilização dos meios universitários, incentivando, simultaneamente, o rápido crescimento da oferta de vagas. Foi também neste momento que "o Ministério do Planejamento consolidou sua posição como órgão central do orçamento do Governo Federal, exigindo um esforço tremendo da universidade brasileira no sentido de racionalizar a aplicação de recursos (...), que se traduziu, na prática, por uma contenção das verbas destinadas à universidade federal" (E. Machado, CPI, 157).

Nesse processo a universidade adquire nova feição, cujos traços mais marcantes, e de reconhecimento geral, seriam a privatização da rede de ensino superior, sobre a qual se assentou o aumento das vagas; a desmobilização da pressão dos "excedentes" e a difícil implantação da Reforma Universitária. A reflexão sobre tais transformações e, particularmente, de seus efeitos sobre a qualidade de ensino polarizou a atenção das duas comissões.

III.1 - A expansão das Vagas

Constatado sob diferentes formas e com dados nem

sempre coincidentes, o crescimento da oferta de vagas foi estimado, em média, como sendo da ordem de 700%, na década de 1964/74. Essa tendência teria adquirido maior intensidade no período compreendido entre os anos 67/74 (M. Aragão, CPI, 10 ; A. Pondé, CPI, 85).

Nei Braga, enquanto ministro, apresentou ao Senado as seguintes cifras: "Tínhamos em 1964, 142 mil alunos; em 1970, 425 mil e; em 1976, 1.150 mil universitários" (PE, 54) . O quadro mais detalhado dessa expansão foi fornecido pelo Pe. José Vasconcelos (PE, 424):

QUADRO I

RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA - 1962-1974

(Em 1.000)

Ano	População	Concluintes do 2º grau	Vagas no Ens. Sup.	Concl. 2º grau/ vagas Ens. Sup.
1962	74.100	72	47	1,53
1963	76.400	82	52	1,57
1964	78.800	95	58	1,63
1965	81.300	111	57	1,95
1966	83.900	130	60	2,17
1967	86.600	152	81	1,88
1968	89.400	175	89	1,96
1969	92.300	200	117	1,70
1970	93.139	226	185	1,22
1971	95.840	261	222	1,18
1972	98.619	301	280	1,08
1973	101.479	347	320	1,08
1974	104.222	395	344	1,15

FONTE: CODEAC/DAU/MEC.

Com base neste comportamento, o Pe. Vasconcelos demonstra que a partir de 1970 "há, praticamente, uma vaga para cada candidato concluinte do 2º grau". No seu entender, as disparidades expressas nas relações candidatos/vagas, publicadas pela imprensa por ocasião dos exames de vestibular seriam alta

mente distorcidas. Argumenta que tais números baseiam-se nas inscrições e se duplicam por não levarem em conta os seguintes fatores: 1. os candidatos que se inscrevem em vários vestibulares; 2. os universitários descontentes que voltam a concorrer em busca de suas opções não conquistadas anteriormente ou mesmo, de novas alternativas profissionais e; 3. os alunos de 2º grau que se inscrevem para treinamento psicológico, uma vez que para prestar o exame não precisam apresentar documento de conclusão do secundário.

Arnaldo Niskier e Muniz Aragão discordam desta interpretação afirmando que a demanda de ensino superior ultrapassa em muito o número de egressos do secundário, "porque muita gente que já não pensava em estudar está voltando a fazê-lo" (Aragão, CPI, 17). Niskier mostra-se extremamente apreensivo: "Os números são incríveis. Formam-se no 2º grau cerca de 300 mil jovens anualmente, há um resíduo de vestibulares anteriores de 800 mil candidatos e as escolas superiores mantem uma taxa de oferta de vagas que anda pela ordem de 350 mil. Em números redondos, pode-se afirmar que, a cada ano, pelo menos 800 mil jovens deixam de ter uma perspectiva, o que é muito grave (...) O que fará essa gente? Aqui se pode concluir que estão represados anseios e necessidades, gerando uma incontornável tensão" (CPI, 71).

O Diretor do então chamado Departamento de Assuntos Universitários corrobora essa situação, declarando que a recente política de estímulo ao 2º grau e de contenção das autorizações de novos cursos sup-riores vem gerando novo aumento da demanda "de sorte que, hoje, as taxas de crescimento das matrículas e das conclusões de curso de 2º grau são bastante superiores às do ensino universitário" (CPI, 147), o que fatalmente irá provocar o acúmulo cada vez maior da demanda de acesso às universidades brasileiras. O Governo tem consciência de que a capacidade da rede de ensino superior não pode parar de crescer" (CPI, 147).

Embora os depoimentos não tenham revelado posições consensuais, mas sim certa imprecisão de dados e considerações qualitativas extremamente polêmicas, a orientação governamen-

tal era, na ocasião, a de que o sistema de ensino superior deveria retomar seu crescimento, "se não por outros motivos (...) bem relevantes; apenas por uma questão de dar atendimento a uma demanda social inevitável" (E. Machado, idem).

"O ponto básico que fundamenta toda a política de ensino superior em execução, refere-se ao controle da expansão e não à contenção do crescimento. Busca-se uma fórmula que permita orientar o processo de crescimento, dando-se atendimento satisfatório às necessidades regionais e setoriais" (E. Machado, idem). Tal política ressentia-se, entretanto, "de uma deficiência muito grande de mecanismos que permitam aferir com razoável grau de confiança, o comportamento futuro do mercado de trabalho" (E. Machado, idem). Por essa razão, o DAU vinha conjugando critérios fornecidos por índices e prognósticos genéricos com critérios qualitativos, que interpretam as chamadas "necessidades sociais" (CPI, 150).

A suspensão das autorizações de novos cursos superiores, ocorrida em 1975, foi, pois, medida transitória destinada a rever e a conferir maior precisão aos critérios utilizados pelo CFE, tidos como excessivamente liberais, nos próprios meios oficiais (A. Pondé, CPI, 86 e E. Machado, CPI, 158).

A necessidade de crescimento da rede universitária foi, entretanto, profundamente questionada, em ambas as Câmaras, por aqueles que analisaram sua adequação ao mercado de trabalho, às necessidades dos grandes centros urbanos e às carências do sistema de ensino de 1º e 2º graus.

Nesta perspectiva esteve presente, explícita ou implicitamente, a idéia de que a simples existência de uma demanda não justifica a contínua expansão das vagas. A esse respeito foram levantados alguns fatores formativos dessa demanda que a tornam desajustada aos requisitos para o ensino superior (J. Vasconcelos, PE, 426) e/ou às necessidades de desenvolvimento do país (B. Tinoco, PE, 156; Niskier, CPI, 73).

Ressaltou-se, em primeiro lugar, as profundas disparidades da escala salarial do mercado de trabalho brasilei -

ro, que ainda hoje, atribui enormes diferenças entre ocupações de nível superior e as demais (A. Azevedo, CPI, 111 e 112; Niskier, CPI, 71 e 76). A consequente desvalorização dos outros níveis profissionais - e particularmente do nível técnico, considerado essencial ao desenvolvimento tecnológico - cria a "consciência de que somente o diploma confere *status* e, portanto, possibilidade de emprêgo. No Brasil todos têm que tentar o ensino superior para sobreviver" (Niskier, CPI, 73).

Pe. Vasconcelos ponderou que a conjugação da expansão das vagas com a introdução do vestibular classificatório, (que não mais elimina candidatos) atua como um reforço ao já exáurido atrativo da Universidade. "Praticamente, todos os concluintes do 2º grau podem prosseguir seus estudos em nível superior, tenham ou não aptidão (...)" (PE, 425).

Por outro lado, a insuficiência do sistema de ensino do 2º grau, que "nem profissionaliza, nem mais prepara para o vestibular" (Niskier, 79) acentuaria a inaptidão da demanda de acesso à universidade.* Além disso, incapaz de desviar contingentes significativos dos concluintes para o mercado de trabalho, o ensino de 2º grau se espande sem acarretar um correspondente alívio da pressão por vagas na rede de ensino superior.

O atendimento a tal demanda já teria acarretado, para alguns senadores e depoentes, a hipertrofia do sistema universitário. Isso estaria ocorrendo tanto em relação aos outros níveis de ensino, quanto em relação à capacidade de absorção de faixas setoriais e regionais do mercado de trabalho. No Senado, esta questão foi associada a um diagnóstico da UNESCO, segundo o qual o superdimensionamento do ensino superior é um fenômeno típico do subdesenvolvimento (PE, 22). Para o senador João Calmon, a evidência disto estaria dada pelo fato da educação superior carrear 60% dos recursos do MEC, ao passo que o ensino de 1º grau só contaria com 13% (PE, 23).

---

* Em seu relatório final, a CPI preocupa-se com a prática corriqueira nas escolas secundárias de reduzir a carga de horas-aula e de permitir a promoção automática dos alunos (CPI, 3).

Em relação ao mercado de trabalho, a universidade brasileira estaria formando "legiões de frustrados", de jovens sobrequalificados e lançados ao subemprego (A. Azevedo, CPI, 111 e 112; Kfouri, 55; O. Sala, CPI, 181). Pe. Vasconcelos foi taxativo: "Quando o que rege a expansão dos cursos universitários é a formação de profissionais para o mercado de trabalho, os resultados são os que se vêem no Brasil: mais médicos do que enfermeiros; mais engenheiros do que tecnólogos; mais dentistas do que técnicos em prótese, num aberrante e custoso desperdício" (PE, 420). O reitor da UnB depôs sobre sua experiência em Brasília, onde concursos para serviço médico de clubes recreativos, com salário de 8 mil cruzeiros, atraem número enorme de médicos formados; onde 70% dos concorrentes a vagas de desenhistas são arquitetos e, onde, inclusive, encontrou um ex-aluno graduado em Matemática, trabalhando como balconista em uma loja de roupas (CPI, idem).

A situação das regiões metropolitanas do Rio e São Paulo confirmam esse quadro de saturação do mercado para cursos de Direito, Economia, Administração, Psicologia, Arquitetura e Medicina (Niskier, CPI, 71; Pondé, CPI, 85). Nesses centros já havia inclusive, nítida saturação da demanda para alguns cursos (Nei Braga, PE, 81). Pe. Vasconcelos revelou em seu depoimento ao Senado, que em 1977, as vagas ociosas em todo o país já superavam a casa dos 100 mil (PE, 426). Oscar Sala, por fim, alertou para a possibilidade de repetição desse quadro com os pós-graduados cujo único mercado significativo é a Universidade (CPI, 181).

As sugestões formuladas pelos críticos da hipertrofia do sistema tenderam a se concentrar na profissionalização de nível técnico ou, como propôs Arnaldo Niskier, na criação de estudos pós-secundários (CPI, 73) que poderiam constituir alternativa aos reprovados no vestibular (Kfouri, CPI, 56). A preocupação centrou-se, efetivamente, no problema de valorização do nível técnico pela reestruturação da escala salarial, pelo reconhecimento oficial de novas categorias profissionais e efetivo enfrentamento da resistência das associações profissionais de nível superior, que temem seu achatamento salarial (Kfouri, CPI, 56). Houve nítido consenso a respeito da necessi

dade de se concentrar esforços no 1º e 2º graus que sofrem taxa de evasão altíssimas e não estão cumprindo o papel desejável, tanto em termos de profissionalização, quanto de qualificação para níveis superiores de ensino (A. Azevedo, CPI, 107), pois foi constatada a necessidade de uma efetiva interação entre os três níveis educacionais.

Não obstante a pertinência de tais considerações, os depoimentos revelaram também a importância de outras razões para a política de ênfase no ensino superior. Além do atendimento à demanda, as autoridades oficiais argumentaram que a prioridade dada ao ensino de 3º grau respondia a necessidades inadiáveis de formação de quadros para os demais níveis de ensino e também para o desenvolvimento de pesquisas sobre a própria realidade educacional do país (Pe. Vasconcelos, PE, 420). Reportaram-se ainda à "situação angustiante" da conhecida fase dos "excedentes" do vestibular, para justificar a liberalidade inicial com que o CFE autorizou a criação de novos cursos superiores (E. Machado, CPI, 158). Jarbas Passarinho ressaltou outro aspecto, ao afirmar que o critério principal não foi o problema político mas o de "resguardar a qualidade do ensino, evitando os matriculados por mandato de segurança" (PE, 443).

A esse respeito o senador João Calmon comentou que a hipertrofia da universidade nos países subdesenvolvidos se deve, "certamente, ao extraordinário poder vocal dos candidatos, à sua capacidade de irem às ruas e de organizarem passeatas, em detrimento de 4 milhões de crianças que, por não terem tais possibilidades, ficam preteridas pelo Governo" (PE, 22).

III.2 - A Privatização do Ensino

Intimamente associada à expansão das vagas, processou-se a multiplicação das escolas superiores particulares. Os dados revelados pelo Presidente do CFE (CPI, 85), compõem o seguinte quadro:

QUADRO II

nº de matrículas no ensino superior				
	1964	%	1976	%
rede pública	87.605	61	403.000	36
rede particular	54.721	39	714.000	64

Nadir Kfouri, reitora da PUC-SP, forneceu, com base em publicações do DAU, os seguintes percentuais: sobre a situação em 1975: "a oferta alcança 348.277 vagas, das quais 69% na área de ensino particular e 31% na área pública, correspondendo a um total de 887 estabelecimentos, dos quais 75% particulares" (CPI, 45). No estado do Rio de Janeiro, um estudo da Câmara de Ensino Superior registrou a seguinte composição da rede de ensino de 3º grau: "existem 8 Universidades, 2 Federações de Escolas e 111 estabelecimentos isolados, dos quais 93 são particulares, e 80 entidades mantenedoras, das quais 70 também particulares" (Niskier, CPI, 71).

Fenômeno paralelo ao da privatização foi o da dispersão da oferta de educação superior. Já visível no caso do Rio de Janeiro, a fragmentação da rede universitária foi também retratada, em âmbito nacional pela Reitora da PUC-SP. "Em 1974, do total de 897.200 alunos matriculados no ensino superior, 491.813 se referem a estabelecimentos isolados, sendo que 397.844 em escolas particulares isoladas. Em 1976, do total de 904 estabelecimentos superiores de ensino, 836 eram constituídos por entidades isoladas, das quais 657 particulares" (CPI, 48).

Esta pulverização dos estabelecimentos de ensino superior estaria revelando uma grave contradição da política governamental que, de um lado, sustentaria como critério de organização do ensino superior o regime universitário, e de outro, permitiria que a escola particular isolada se constituísse na principal ofertadora de matrículas (Kfouri, CPI, 48).

O eixo das discussões acerca da privatização da rede de ensino superior foi dado por duas questões: a da responsabilidade do Estado no oferecimento e custeio da educação, encarada como serviço público, e a da viabilidade de se impedir a comercialização do ensino particular.

A participação do Estado na oferta de educação superior reduziu-se substancialmente na última década. É fato reconhecido por todos - e evidenciado no Quadro II - que processou-se uma total inversão dos padrões anteriores de predomínio da rede oficial sobre a particular. Esta inversão foi tida como intencional, pela maioria dos depoentes, uma vez que "as vagas das universidades federais estão congeladas há anos" (Niskier, CPI, 78) e que coube ao CFE a autorização do crescimento das vagas na rede particular. O próprio ministro Nei Braga confirmou a continuidade da tendência de promover a expansão do sistema através da rede particular, quando revelou que em 1977 a participação das escolas particulares já atingia 70% da oferta global de ensino superior (PE, 63).

Azevedo Pondé lembrou, entretanto, que na contagem das matrículas, a maioria dos cursos em faculdades particulares estão na área de Ciências Humanas, enquanto que as instituições públicas enfatizam os cursos tecnológicos (CPI, 85).

Esta situação caracterizaria para os representantes estudantis, uma "política de desobrigação do Estado" na medida em que os custos da ampliação da rede universitária não recaíram sobre o poder público mas sobre a população (CPI,124). Segundo esta ótica, o crédito educativo oferecido pelo governo através da Caixa Econômica Federal, não passaria de ensino pago à crédito, constituindo-se portanto, em mais um indicador daquela política (CPI, 122, 123 e 146).

Alguns depoentes postularam que "à escola particular deve ser atribuída uma função complementar", um papel alternativo "para os que procuram pela sua qualificação, indistintas áreas do conhecimento" (N. Kfouri, 48). Vários outros consideraram que a rede pública deveria participar do crescimento geral do sistema de ensino superior (Niskier, 78).

A perspectiva governamental é a de que a "co-participação" da iniciativa privada deve ser mantida, de modo a que o sistema permaneça no meio-termo entre o socialismo estatista e a privatização absoluta (Nei Braga, PE, 63). Edson Machado reiterou: "não há nenhuma intenção de se dar prioridade ao atendimento das necessidades de educação superior através do sistema privado. O que existe é a consciência de que nenhum governo sozinho terá jamais condições de atender às aspirações de ensino superior da população e nem isso seria desejável. Um país democrático deve dar lugar à livre iniciativa e oferecer outras opções" (CPI, 157).

A privatização da educação superior foi ainda diretamente associada à problemas de custos e lucratividade da escola particular. A comercialização do ensino superior estaria evidenciada, para muitos, pela própria proliferação de novas escolas, chamadas de "quitandas de ensino" (Kfouri, CPI, ou "escolas tubulares" (Vasconcelos, PE, 447), onde o aluno entrando de um lado só pode sair com o diploma do outro, chegando ao fim docurso como os rios ao seu estuário, por queda natural, desde que mantenham-se quites com a Tesouraria (Vasconcelos, PE, 426).

A estrutura dos estabelecimentos privados foi abordada pelo ex-ministro Muniz Aragão: "Para sobreviver, precisam naturalmente de uma mantenedora. As mensalidades recolhidas pela escola revertem para a mantenedora que adquire terrenos, as vezes, pelo dobro do preço para ocasionar déficits" (CPI, 19). "Seus dirigentes quase sempre acumulam a presidência dos dois estabelecimentos" (M.A.) e têm sido acusados de adotarem como norma interna a retenção de recursos destinados aos alunos:"recebem o dinheiro e não querem depositá-lo em nome do aluno" (Almeida, CPI, 139).

Quanto ao preço do ensino foram feitas inúmeras denúncias de cobrança de taxas abusivas pelos serviços nas próprias faculdades oficiais; de instauração antecipada (não autorizada pelo CFE) de sobretaxas nas anuidades, sobre o que a lei é omissa (E. Machado, CPI, 159); da venda de bolsas e correspondente recusa das concedidas por deputados; de cobrança

de multas progressivas sobre disciplinas a serem repetidas por alunos reprovados (estudantes, CPI, 235) e muitas outras. Esta situação teria ocasionado uma taxa de evasão altíssima (Rosa, CPI, 29 e Rep. Est., CPI, 121).

De outro lado foi amplamente reconhecido por autoridades oficiais, dirigentes e alunos universitários o fato de que o aumento do preço do ensino não tem tido como contrapartida a melhoria qualitativa das instalações e do conteúdo dos cursos (Item 2.5). Improvisam-se professores que lecionam em salas de aula superlotadas, sem possibilidades de desenvolver pesquisas, por insuficiência do apoio institucional (tempo, bibliotecas, laboratórios, etc...) (Rep. Est., CPI, 188). Mereceu repúdio unânime a prática de propaganda comercial dessas escolas, quando seria a qualidade dos professores que deveria credenciá-las (CPI, 19).

Tais denúncias colocaram em pauta a eficiência da fiscalização (Pe. Vasconcelos, PE, 432) atribuída ao CFE, e desacreditada pelos estudantes, uma vez que o MEC teria sistematicamente se abstido de interferir e de apurar a procedência das frequentes desavenças entre alunos e dirigentes (CPI, 187/189). Segundo estes, o Estado teria condições de fiscalizar o sistema de ensino superior. Seu argumento é o de que se o Imposto de Renda consegue fiscalizar a Nação inteira e se (como afirmou o líder da Maioria na Câmara, em 1974) "o SNI escuta e lê todos os telegramas do mundo", se há capacidade para isto , não seria razoável que não a tivesse para averiguar as contas e fiscalizar as escolas. Os alunos teriam todo interesse em colaborar nessa tarefa, mas não acreditam que o possam, pois o interesse governamental seria outro: "O Estado não fiscaliza mas quer intervir a qualquer momento" (Representação Estudantil, São Paulo, CPI, 138).

A posição dos dirigentes universitários convocados p-la CPI foi bastante diversa. Em seus depoimentos garantiram que têm sofrido fiscalização rigorosa de todas as suas rendas, que são integralmente revertidas em atividades de ensino (A.Rosa, CPI, 29). Acrescentam inclusive que não tem podido cobrar aos alunos o custo real do ensino e que atravessam crise finan

ceira que já se torna crônica (Rosa e Kfouri, CPI,).

Azevedo Pondé, respondendo pela presidência do CEE, afirmou que a fiscalização conta com importantes dispositivos legais e segue critérios cuidadosos, sendo sempre feita por professores universitários recrutados em outros estados e por elementos do próprio MEC. Acrescenta que o CFE está muito atento à influência ou penetração que as mantenedoras possam ter nos estabelecimentos de ensino e procura remediar os inúmeros casos de lucratividade dessas instituições (CPI, 96). O Diretor do DAU confirmou este quadro: "investigações preliminares feitas pelo MEC revelam que houve mais ignorância da legislação e dos processos que regem os estabelecimentos de ensino superior, do que, má-fé. O DAU optou por aguardar pronunciamento do CFE para tomar medidas executivas no sentido de fechar e impedir o funcionamento desses cursos" (CPI, 159).

De outra parte, tanto um quanto o outro reconhecem que o CFE e o DAU enfrentam na fiscalização da rede particular um terreno bastante delicado e que requer estudos. Até 1975, por exemplo, o CFE dispunha de instrumento próprio para a punição das irregularidades, que consistia em declarar inidôneo o responsável e em impedi-lo de pleitear nova autorização para qualquer outro curso no território nacional. De lá para cá essa medida caiu por decisão judicial de que o CFE não é órgão competente para tomá-la (E. Machado, CPI, 159). Azevedo Pondé argumenta, entretanto, que: "se o Poder Público atribuiu qualificação jurídica (da autorização, reconhecimento e valor legal) aos atos do estabelecimento de ensino, o CFE deverá também intervir na vida das instituições particulares. No entanto é preciso encarar isso com certo cuidado porque um ato precipitado poderá ir ao Poder Judiciário" (CPI, 98). As dificuldades do MEC em controlar a expansão da rede privada são ainda agravadas pela conhecida dispersão das novas escolas.

Devido às suas evidentes deficiências o sistema de fiscalização teve seu conceito inteiramente reformulado por uma portaria ministerial, que criou o chamado "Sistema de Supervisão". Este teria alterado significativamente o contato do MEC com as escolas, hoje mais direto e com uma conotação de as

sessoria e orientação (E. Machado, CPI, 152). Entretanto, a indefinição das competências do CFE no campo da rede privada parece permanecer; e quanto a isto Muniz Aragão sugeriu que se crie uma legislação que permita ao Conselho desqualificar cidadão para o cargo de mantenedor de escolas o que significava o retorno à antiga punição (CPI, 19).

Outra questão fundamental que foi associada à privatização da educação universitária diz respeito aos custos do ensino particular, que foram sistematizados pelo CPI e comparados com os da rede oficial.

Com base nos dados fornecidos pelas Universidades que responderam ao questionário remetido pela CPI, os custos do ensino apresentam significativa disparidade entre a rede oficial e particular (Quadro).

QUADRO III

CUSTOS POR ALUNO					
REDE FEDERAL		REDE ESTADUAL		REDE PARTICULAR	
UFPE	50.666,00	USP	110.260,00	PUC RS	19.723,00
UFRJ	59.961,00	UNESP	100.540,00	PUC SP	24.723,00
UF Sta. Maria	61.111,00	UERJ	69.171,00	PUC PR	14.964,00
UFMG	65.666,00			PUC GO	8.398,00
				Rio dos Sinos	7.485.00
MÉDIA	59.351,00	MÉDIA	90.323,00	MÉDIA	15.514,00

Embora não constitua amostra estatística tecnicamente válida, mesmo porque não inclui as novas faculdades particulares isoladas, este quadro foi tomado como indicador de que o ensino da rede privada seria muito menos oneroso do que o da rede oficial. Há que distinguir, no entanto, as diversidades entre os novos estabelecimentos privados isolados e as universidades particulares; conforme apontou o Reitor da PUC/PE :

"Estive relacionando as Universidades particulares - não digo instituições isoladas - e verifiquei que a imensa maioria é de utilidade pública e com fins meramente educacionais"(Rosa,CPI, 29).

No caso das universidades católicas que não poderiam estar incluídas entre as novas empresas-escolas, seus custos por aluno são 34% do correspondente nas escolas federais e 22% das estaduais. Mesmo assim, estas universidades não encontram condições de repassar esses custos aos alunos e, portanto, de cobrir seus orçamentos com a arrecadação das anuidades (Amaral Rosa, N. Kfouri e R. Purpur). Tal situação as torna dependentes de recursos externos e, no entanto, o apoio federal tem declinado drásticamente, reduzindo sua competitividade face às universidades oficiais. E quanto a isso citamos novamente o Pe. Rosa: "No pé em que vai o aumento do custo do ensino especialmente qualificado, podemos chegar à situação - que não será culpa de ninguém -, em que as escolas particulares sejam condenadas a priori à mediocridade por falta de recursos" (CPI, 29). No caso da PUC-SP, as subvenções que em 1960 estavam 50% do orçamento teriam, nos últimos anos, caído para 5%. Além disso, não são definidas com prazo que permita a organização de orçamentos-programas realistas (Kfouri, 48-49).

A reivindicação da ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas) cujos membros são todos deficitários, é a de que se estabeleça, através de legislação especial, uma subvenção definida por critério absolutamente objetivo (A. Rosa, CPI, 29). "Esse percentual deve ser significativo,conhecido de antemão e fixo" (N. Kfouri, 48-49).

Radicalmente diversa é a situação financeira da grande maioria das escolas particulares isoladas. Via de regra elas se concentram na área de Ciências Humanas enquanto que as universidades oficiais e particulares se incumbem dos cursos tecnológicos, muito mais custosos por exigirem complexidade muito maior do estabelecimento escolar (A. Pondé, CPI, 85).

III.3 - A Distribuição Social da Educação e o Ensino Gratuito

O atual quadro de privatização e fragmentação da oferta de ensino superior suscitou outra das grandes polêmicas registradas nos depoimentos colhidos pelo Congresso Nacional. Trata-se do debate sobre a conveniência ou o direito à gratuidade da educação universitária.

Esta questão torna-se ainda mais controvertida devido à constatação geral de que tal gratuidade tem sido desfrutada pelos melhores alunos - aqueles que, exatamente, dispõem de recursos para pagar sua formação escolar. Na verdade, esse fato seria mais um indicador da perde de qualidade gerada pela expansão da rede de ensino superior. Isto porque as antigas universidades, predominantemente públicas, continuam a ser consideradas as melhores e a constar das primeiras opções dos candidatos.

Por outro lado, a preservação desse quadro importaria no agravamento de desequilíbrios indesejáveis, pois verificou-se que quanto mais despreparado, mais carente é o candidato, pior a escola a que tem acesso pelo vestibular classificatório. Isto significa que os novos segmentos da demanda à universidade, o seu componente hoje majoritário, precisa trabalhar para pagar seus estudos em escolas de qualidade e aproveitamento duvidosos.

A esse respeito os representantes estudantis foram unânimes na defesa do princípio de que o ensino público e gratuito é direito de todos. Segundo eles, "a universidade deve democratizar-se não apenas pela ampliação das vagas mas também pela garantia das condições de permanência nas escolas" (CPI, 123). Seu argumento, também utilizado por outros depoentes, é o de que não existe ensino gratuito mas sim pago pelo contribuinte, no caso da rede oficial, e duplamente pago pelos alunos das escolas particulares (A. Rosa, CPI, 28). Caberia, pois, ao Estado arcar com a prestação desse serviço público, deixando à iniciativa privada um papel suplementar (A. Rosa e N. Kfouri, CPI, 28 e 48).

Radicalmente diverso é o princípio da inviabilidade do Estado oferecer ensino superior subsidiado para todos (E. Machado, CPI, 157). Este princípio teve como fundamento a apresentação de dados e experiências de outros países onde a demanda universitária é menor do que o número de egressos do 2º grau, uma vez que contam com outras alternativas profissionalizantes (Niskier, CPI, 73 e Vasconcelos, PE, 417). Mas além dessas perspectivas, somaram-se outras três: a da irracionalidade de se permitir acesso aos inaptos; a da injustiça de se promover gratuidade "indiscriminada"; e a de se prejudicar, com isso, a expansão do ensino de 1º e 2º graus (Vasconcelos, João Calmon e Evelásio Vieira).

José Vasconcelos apresentou o seguinte quadro: "O país não tem recursos para o constitucionalmente obrigatório, e se dá ao luxo de proporcionar de mão beijada o ensino superior a todos, necessitem ou não de gratuidade, capazes ou não de estudos em nível superior. Enquanto os alunos da USP pagam sete cruzeiros por refeição, o pessoal da limpeza paga quatorze pela mesma comida e no mesmo refeitório. As bolsas do MEC para os carentes de 1º e 2º graus são automaticamente canceladas em caso de uma única repetência e os universitários se rebelam contra qualquer medida contrária ao vadio e ao repetente. Pagasse ele o que recebe e, exatamente por isso, saberia aproveitar melhor o que lhe custa. Examine-se, por exemplo, as chamadas crises estudantis: 90% delas se dão nas gratuitas escolas oficiais" (PE, 428). Segundo ele, só merecem proteção do Estado aqueles estudantes aptos e sem recursos.

Evelásio Vieira assegurou: "Na hora que o Governo quiser resolver o problema da educação é só abolir a gratuidade do ensino superior que 60% da verba do MEC será canalizada para o 1º grau". Quanto ao 2º grau, sugeriu que a ele se estenda o crédito educativo (PE, 24).

A discussão levantou, em todos os casos, considerações acerca da eficiência do crédito educativo, introduzido pelo Governo para corrigir tanto o elitismo tradicional quanto a privatização recente (N. Braga, PE, 54 e 65). Os universitários, ainda unânimes, foram taxativos: "(...) é um engodo, não

passa de ensino pago a crédito e de uma saída para a prolifera ção e crescimento das taxas nas escolas públicas, e para o aumento abusivo das anuidades nas escolas particulares. Medida que, além de não resolver tais problemas, investe contra a unidade do movimento estudantil, oferecendo uma saída individual para essa situação e forçando a passividade frente às lutas do movimento. Caso o aluno não tenha o rendimento exigido, deverá repor o dinheiro do crédito, o que é impossível para os que dele se utilizaram, significando o abandono da universidade para trabalhar e pagar o dinheiro emprestado" (CPI, 123/4).

O Reitor da Universidade Federal da Paraíba, preocupado com as oportunidades de emprego do aluno em débito com a C.E.F., confessa: "até que ponto vai-se criar um impasse pelo não-ressarcimento, é difícil prever" (CPI, 227). Também prevendo tal possibilidade, o Reitor da UnB considera: "se o crédito educativo é entregue ao estudante, há um grande risco. Há muita gente pagando motocicleta com esse dinheiro, o que é próprio da juventude. E isso, às vezes, cria situações de inadimplência, não efetivação do ressarcimento que deve ser feito de acordo com a lei. Talvez outra etapa seja a transferência do crédito educativo para ser gerido pela universidade" (CPI, 115).

Além da "imaturidade" dos alunos e de suas oportunidades futuras no mercado de trabalho, foi levantada a discussão sobre a justiça das taxas de juros e da correção monetária que incidem sobre o empréstimo (A. Azevedo, CPI, 115; A. Rosa, CPI, 29). Nadir Kfouri revela: "Há universitários com situação familiar tão difícil que é praticamente impossível que possam, uma vez diplomados, arcar com esse ônus. Por outro lado, existem certas áreas em que o profissional, depois de formado, vai ganhar salários muito baixos, como o magistério e outras onde é visível o excesso de mão-de-obra, daí o medo de muitos em assumir este compromisso, pois é realmente muito pesado pagar 2 a 3 mil cruzeiros mensais" (CPI, 55). O Senador João Calmon propôs uma orientação geral: "Está na hora do Brasil tomar a decisão de que educação, quando receber um financiamento, deve ter os juros mais baixos do País e nenhuma correção monetária" (PE, 26).

De uma maneira geral, o crédito educativo foi reconhecido como medida oportuna que, ao que tudo indica, está reduzindo a taxa de evasão das escolas particulares, "promovendo desafogo" (Rosa, CPI, 29). Não obstante, como instrumento recente que é, deve ser aperfeiçoado no sentido de atender a uma faixa de renda mais ampla (Rosa, CPI, 29); de ser estendido ao 2º grau (E. Vieira, PE, 24); e de valer-se de critérios mais equânimes, pois o Norte e Nordeste têm sido privilegiados, além de haver acusações de clientelismo (N. Braga, PE, 63; estudantes, CPI,).

Se, por um lado, o crédito educativo tem remediado a situação de um crescente número de alunos da rede particular, possibilitando a estas escolas uma clientela mais estável, por outro surgiram dúvidas quanto à atuação governamental no sentido de garantir a esses alunos a qualidade do ensino, cada vez mais cara, como foi visto no item II.2.

III.4 - A Reforma Universitária

A implantação das leis que desde 1965, e particularmente desde 1968 (lei 5.540) vêm reformando a estrutura universitária não teve grande desenvolvimento nas discussões promovidas pelo Congresso. Sua abordagem ateve-se a aspectos particulares ou a avaliações mais genéricas. A secundariedade deste tema deve-se, em grande medida, às inquietações geradas pelo processo de expansão do ensino superior e ao desconhecimento dos efeitos reais da Reforma Universitária.

Vários depoentes desvincularam a lei 5.540 da política de ampliação maciça das vagas (M. Aragão, CPI, 10; E. Machado, CPI, 157), atribuindo a tal crescimento um efeito perturbador sobre a implementação da reforma. Constatou-se que, por força da privatização da rede universitária, a reforma não encontrou condições de implantação generalizada, quer pela dispersão da rede universitária em novas escolas particulares (N. Kfouri, CPI, 48), quer pela resistência de outras em cumprir algumas de suas prescrições (A. Rosa, CPI, 28 e Rel. Final ,

CPI, 5). Entretanto, foram limitações estruturais, como a insu ficiência de quadros, de docentes em particular, que motivaram desvios e falhas na execução da lei, pelas escolas que tenta - ram enquadrar-se (O. Sala, CPI, 179; M. Aragão, CPI, 10).

Muitos depoentes levantaram a necessidade de uma consolidação da legislação existente (Niskier, CPI, 71) por já existir grande excesso de leis e portarias (Mascarenhas, CPI, 204; N. Kfouri, CPI, 56). O Reitor da UFBa apontou, por exem - plo, a ameaça de demissão que pesa sobre 280 auxiliares de en- sino desta Universidade por força da Lei 6.182, que exige títu lo de mestre para fazer parte do corpo docente. Ele argumentou que as circunstâncias locais não oferecem quaisquer condições para a substituição daqueles professores. A discrepância rela- tiva às leis e portarias que regem o ensino superior estaria permitindo uma série de irregularidades decorrentes não só de má fé mas, principalmente, de falta de informação (E. Machado, CPI, 159). O presidente do CFE considerou indispensável, para o próprio acerto do Conselho, fazer-se uma pesquisa para que se possa chegar a uma avaliação real da reforma (CPI, 92).

A perspectiva consensual foi, portanto, a de enfo- car a Reforma Universitária a partir de sua implementação, a- tribuindo a este processo as suas falhas fundamentais. Embora ressaltasse a dificuldade das circunstâncias, a avaliação do diretor do DAU revelou-se bastante otimista se comparada com a média dos demais depoentes: "Atingiu-se um grau acentuado de implantação dos seus princípios básicos, diretamente ligados a modificações da estrutura organizacional, sem ignorar a neces- sidade de incentivar o desenvolvimento científico e social do Brasil" (CPI, 147).

A CPI aprofundou bastante a discussão sobre a <u>ori- entação da Lei 5.540</u>. Os representantes estudantis repudiaram- na a partir de dois argumentos principais. Primeiro, o de que a Reforma veio a se impor e a impedir o movimento reformador que vivia se processando a partir da UNE, no sentido de supe - rar o ensino superior tradicional - "liberal, bacharelesco, e- litista e importado" - por uma universidade democrática e enga

jada nos problemas nacionais (CPI, 122).

O segundo argumento - também utilizado por outros depoentes - é o de que visou-se uma universidade tecnocrática a serviço dos interesses econômicos internacionais, em detrimento da autonomia e do desenvolvimento nacionais. Nadir Kfouri, colocou: "(...) a universidade voltada para a formação de mão-de-obra especializada de alto nível reproduz a ordem social vigente, torna-se uma transmissora de tecnologia e cultura defasadas em relação aos últimos avanços, reduzindo-se portanto à transmissão de treinamentos obsoletos" (CPI, 48).

Outra perspectiva foi a de J.C. Almeida Azevedo : "Essa ênfase excessiva na tecnologia é desnecessária e até funesta para o desenvolvimento cultural do país. As universidades modernas - e cita o M.I.T. - caminham, hoje em dia, num sentido diametralmente oposto: as que eram só técnicas abriram cursos de Humanidades que, tragicamente, não são os mais fáceis. São os mais difíceis porque exigem mais que os cursos técnicos, até mesmo em vivência. Pode-se ser hoje um grande engenheiro sabendo só aquela ponte com aquele vão, e estar empregado para o resto da vida. Na medida em que se sobe na escala de conhecimento ou se desce em profundidade, essas áreas se interpenetram (...)" (CPI, 117). Segundo Oscar Sala, "(...) certas áreas realmente prioritárias a curto prazo, como a engenharia, exigem uma formação inteiramente diferente da que é dada no Brasil. Precisamos de engenheiros muito práticos com formação científica mais acurada e, infelizmente, a maior parte termina na posição de administrador. Vemos no Brasil grandes empresas estatais, de engenharia inclusive, que importam os pacotes dos softwares de engenharia, quando nós temos mestres e doutores perfeitamente capacitados para desenvolver esses sistemas" (O. Sala, 181).

A importância crescente da interdisciplinaridade na formação universitária e no desenvolvimento científico modernos (Oscar Sala, CPI, 182) remete-nos a uma das reformas centrais prescritas na lei 5.540: a reestruturação acadêmica e administrativa em institutos de ciências básicas e em departa-

mentos afins.

Esta inovação foi em princípio apontada como "uma grande conquista", não só em termos econômico-administrativos- por concentrar recursos humanos e materiais -, como também em termos acadêmicos - por fortalecer a universidade brasileira no desenvolvimento das ciências básicas (E. Machado, CPI, 157; Mascarenhas, CPI, 217). Entretanto, embora esta orientação fosse tida como correta por muitos depoentes (Purpur, CPI,60) sua implantação foi considerada defeituosa pela grande maioria. Na Universidade Federal da Bahia, por exemplo, a estrutura departamental de certas áreas é quase fictícia por reunir disciplinas tão heterogêneas que impedem a existência de professores polivalentes (CPI, 208).

A excessiva descentralização da nova estrutura foi apontada como principal limitação administrativa e acadêmica porque "pulveriza o poder decisório", dificultando a coordenação geral. O reitor da UFBa desabafou: "Isso gera uma série de fatores negativos tais como a questão de vagas em disciplinas. Quando se quer combinar as oitenta e seis resoluções departamentais é um pandemônio" (CPI, 216). Oscar Sala refere-se à USP: "Temos agora um número enorme de departamentos que praticamente não interagem, e foi montado para cada um desses departamentos quase que uma estrutura administrativa própria, com repetições e com custeio muito mais elevado do que o necessário" (CPI, 179). E volta a insistir: "Há uma multiplicação sem uma grande eficiência. Se olharmos para a formação do estudante, veremos que, por causa disso, não tem uma circulação como deveria ter nas várias instituições da própria universidade.Os departamentos de Física, Química, Matemática, etc., por exemplo, deveriam continuar com uma ligação que foi quebrada em detrimento da unidade e interdisciplinaridade" (CPI, 182).

Quanto à <u>integração física das escolas superiores</u> em campus universitários, Lynaldo C. de Albuquerque comenta : "Algumas universidades que implantaram mais depressa a reforma, até hoje não tem campus. (...) Muitas outras chegaram à conclusão de que era impossível ter um único campus e já estão procedendo a apelação de dois, três campi na mesma cidade para

evitar grande dispêndio de recursos. É o caso das Universidades Federais de Goiás e do Rio Grande do Norte" (CPI, 223).

Outro aspecto discutido foi o Ciclo Básico, muito elogiado por uns, mas apontado por outros como uma das inovações não concretizadas plenamente pela Reforma (E. Machado, CPI, 157). Entre os admiradores do Ciclo Básico estava o ex-Ministro Muniz Aragão, que destacou três benefícios: o ensino da ciência pela ciência, a concentração de recursos materiais e humanos e a convivência e integração de alunos entre si e com os professores (CPI, 13). Almeida Azevedo já ressaltou a vantagem de, através deste primeiro ciclo, proporcionar uma formação humanística (CPI, 117), e Nadir Kfouri destacou o seu caráter de inovação pedagógica, proporcionando uma etapa de ensino não orientado para uma profissão (CPI, 49). Os representantes estudantis de São Paulo e da Bahia, entretanto, qualificaram o ciclo básico como um vestibular interno pelo qual os dirigentes redistribuíam os alunos reprovados, induzindo-os a fazerem outros cursos com vagas ociosas (CPI, 123 e 196).

O regime de créditos por disciplina foi também bastante apoiado pelos reitores, que levaram em conta sua flexibilidade (A. Azevedo, 105; R. Purpur, 60). O Pe. Amaral Rosa (PUC-PE) ressaltou sua importância para o aluno, que pode ajustar seu curso às suas possibilidades financeiras, ao seu ritmo de aprendizagem e à sua disponibilidade de tempo e mesmo física, em termos de saúde, etc. (CPI, 24). Outros dirigentes, entretanto, revelaram que por força da excessiva descentralização e da impossibilidade de se exercer uma coordenação de cursos satisfatória, muitas escolas já estariam tentando, de um lado limitar a flexibilidade na seleção de disciplinas para obtenção de créditos e, de outro mudar a mentalidade discente e docente de encarar o crédito como moeda. "Procura-se obter cada vez mais créditos para chegar rapidamente ao total que confere o diploma" (L.C. Albuquerque, CPI, 222).

Um outro aspecto, reconhecido pelos estudantes e pelo diretor do DAU, é o efeito dispersivo que o regime de créditos exerce sobre os alunos (CPI, 125 e 157). Os representantes estudantis referem-se também à existência de incoerências

entre aulas teóricas e práticas e na definição dos pré-requisitos (CPI, 127).

Uma última consideração a ser feita refere-se à conclusão do relatório final da CPI que desaconselha o regime de créditos em função da resistência oferecida por muitas escolas à sua adoção e, do tumulto administrativo que gerou nas que o adotaram (CPI, 5 e 232).

Quanto ao currículo mínimo, não se chegou a um consenso. Os estudantes paulistas qualificaram a situação posterior à reforma como de "experimentalismo curricular" e referiram-se às constantes reformulações e à introdução de cursos de curta duração que são revogados sem qualquer explicação, etc.... (CPI, 121). Entretanto sua crítica fundamental refere-se ao conteúdo do ensino (vide item II.5).

De sua parte, o Reitor da UFBa considera ambiciosos e irrealistas os currículos determinados pelo CFE para comunicação, jornalismo e engenharia agrônoma (CPI, 205). Reportava-se, essencialmente às disparidades regionais, no que foi apoiado pela CPI, em seu relatório final: "Sentimos que a Universidade repele por sua própria natureza, a padronização. É nossa opinião que as universidades brasileiras, para manterem sua vitalidade, devem ser diferentes na medida em que são diferentes as comunidades a que servem".

Já o diretor do DAU apresenta a seguinte justificativa: "Se fosse possível, o Governo abriria mão da capacidade de estabelecer currículos mínimos. Mas isso não parece ser viável por dois fatores de ordem cultural: a legislação profissional do Brasil, que define o tipo de formação para cada profissão, obrigando os órgãos educacionais a se ajustarem (...) e a alta mobilidade espacial da população, que seria obstaculizada se houvesse disparidades curriculares (CPI, 148).

A introdução de cursos superiores de curta duração e do programa de pós-graduação, assim como as questões da política de pesquisa e da autonomia universitária constituem temas pertinentes à discussão da reforma. Entretanto, foram aborda -

dos sob a perspectiva da qualidade do ensino e de sua adequação às necessidades atuais e, por esse motivo, estarão integrados no próximo item.

As conclusões expressas nos depoimentos estudados apontam, sem exceção, para a necessidade de reformulações substanciais da Reforma Universitária. Enfatizou-se, especialmente, a urgência de se corrigir as graves distorções motivadas pelas circunstâncias nas quais se processou a implantação da lei 5.540. Criticou-se a pressa, o improviso, o despreparo e a escassez de recursos dentro dos quais se promoveu o enquadramento à lei (M. Aragão e O. Sala, CPI, 10 e 179; P. Calmon, B. Tinoco, PE, 103 e 154, entre outros).

Com base em estudo promovido pelo MEC em convênio com o Instituto do Serviço Público da UFBa, em 1973, e no seminário do Conselho de Reitores sobre a "Avaliação da Reforma Universitária", em 1977, Lynaldo C. de Albuquerque considerou : "Há, realmente, um processo de sedimentação mais ou menos adiantado, que poderia resultar na revisão da reforma. Mas, no momento, eu diria que a avaliação deve ser feita e que (...) devem ser corrigidos determinados pontos que não tem contribuído para o melhor funcionamento da instituição. (...) O principal é que haja um clima de diálogo e respeito mútuo não só a nível do Reitor, mas também de sua equipe, dos professores com funções de chefia e ainda das lideranças estudantis" (CPI, 222).

Edson Machado acrescentou: "O país já está em condições de formular e adotar um novo tipo de plano de desenvolvimento do ensino superior, menos preocupado com detalhes do funcionamento e mais voltado para uma concepção geral do que se espera, do que se pretende com o ensino superior. É possível ir mais longe, ser mais ambicioso" (CPI, 153).

III.5 - A Qualidade do Ensino

Essa questão foi deixada para o fim por duas razões: para que fique destacada a relevância que teve nas duas

comissões, onde foi, justificadamente, uma preocupação central; e para que possamos nos valer dos itens anteriores, na medida em que a qualidade do ensino foi tida como decorrência daqueles aspectos, além de outros.

O atual despreparo dos alunos e graduados do ensino superior foi reconhecido por todos e, inclusive, pelos próprios estudantes. No entanto, Arnaldo Niskier e Edson Machado consideraram que há um exagero sobre a gravidade desse fato . Trata-se, para eles, de uma decorrência natural e esperada da expansão da rede de ensino, cuja consequência imediata seria uma maior heterogeneidade dos alunos e da oferta de educação superior. A queda da qualidade do ensino existiria em termos quantitativos, não significando a perda generalizada da qualidade, mas sim, a coexistência de escolas de alto nível com estabelecimentos mais recentes e mais pobres de recursos. Seria também um fenômeno transitório, resultante do ingresso d alunos provenientes de camadas mais baixas e menos preparadas (Niskier, CPI, 80) e da multiplicação das escolas superiores , muitas das quais em comunidades sem condições para oferecer educação de alto nível (E. Machado, CPI, 149).

Extremamente diversa é a perspectiva que encara a qualidade do ensino como uma função direta do engajamento da Universidade na realidade social. Segundo este ponto de vista, a autonomia e a democratização da universidade constituiriam pressupostos fundamentais para que ela cumprisse seu papel de "consciência crítica da Nação" (P. de Tarso, PE, 699). Por conseguinte, seria a situação política da Universidade a causa determinante da queda do nível do ensino. A marginalização de professores e alunos, a legislação de exceção incorporada aos regimentos internos, as invasões policiais e a interferência de órgãos de informação e segurança vinculados ao SNI, a centralização administrativa no MEC, teriam eliminado o debate interno e dispersado alunos e professores, acarretando crescente alienação e desmotivação dos alunos, hoje só interessados na obtenção do diploma. Tal perspectiva foi assumida pelos representantes estudantis, sem exceção, e compartilhada pelos ex-Ministros Paulo de Tarso e Darcy Ribeiro, além dos reitores da

PDC de São Paulo e de Pernambuco, entre outros.

Como a situação política da universidade foi sistematicamente indagada pela CPI, os depoimentos publicados confirmaram a existência generalizada de órgãos de informação e segurança dentro das escolas e a procedência das inúmeras denúncias efetuadas pelos representantes estudantis. Revelam, de outro lado, o então recente movimento de rearticulação dos alunos em entidades autônomas e à margem da lei, em vários estados (CPI, 132). O caráter específico desses dados e seu enorme volume impede-nos de reproduzí-los aqui. Entretanto, podemos citar a avaliação feita pela CPI, em seu relatório final. O voto do Relator observa que "66% dos dirigentes consideram que os regimentos internos devem ser menos restritivos que o Decreto 477", sobre o qual havia "unanimidade de opiniões de dirigentes universitários, docentes e estudantis pela sua extinção" (CPI, 6). Mais enfaticamente, o voto em separado da presidência da CPI observava que "depois de ouvidos tantos depoimentos, esta Comissão não pode deixar de opinar pela desmobilização de órgãos de informação e de segurança existentes dentro das universidades públicas ou de similares, funcionando nas escolas particulares. O Decreto-lei 228 e outras determinações restritivas estão sendo condenadas à revogação por desuso ou pela desobediência civil. Por outro lado, a revogação do Decreto lei 477 não atingirá os objetivos desejáveis, uma vez que suas regras foram transpostas para os Estatutos e Regimentos Internos das universidades e faculdades. Cumpre revogá-los todos para que o estudante possa readquirir a liberdade indispensável à participação a que tem direito e dever" (CPI, 7 e 8).

As colocações introduzidas por esta perspectiva levantaram inúmeras discussões. Quanto ao <u>engajamento da universidade</u> nos problemas nacionais, destacaram-se duas questões: a do conteúdo dos cursos e pesquisas universitárias e a da militância política dos meios universitários. O conteúdo dos currículos foi seriamente criticado pelos representantes estudantis, cujas colocações foram significativamente coincidentes com as apresentadas por Oscar Sala e Sergio Reis Vale.

Os alunos manifestaram seu inconformismo com os cursos de Direito que limitam-se ao ensino dos códigos, sem abordar a legitimidade das leis, suas origens e funções, e sem enfocar, sobretudo, a situação constitucional do país - "é como ir a Roma e não ver o Papa" (CPI, 129 e 188). Com relação à Engenharia, protestaram contra o seu absoluto alheamento de problemas crônicos como o da habitação popular, o dos transportes coletivos urbanos, saneamento e ecologia (CPI, 122 e O. Sala, CPI, 181 e 182). O ensino de Medicina estaria se especializando em áreas altamente sofisticadas, em detrimento da medicina preventiva e do combate às epidemias e verminoses que ainda dizimam as populações pobres (CPI, idem). Quanto às Ciências Exatas reclamaram do academicismo dos cursos que ministram teorias ultrapassadas, que são transmitidas às crianças do 1º grau, acentuando a desqualificação geral (CPI, 136 e S. Vale, PE, 532). Contestaram todos a Resolução nº 30 que "tentou acabar com a Sociologia, História e Geografia, enquanto ciências, fundindo-as numa única disciplina, chamada de 'Estudos Sociais', cujo caráter essencialmente ideológico está expresso na própria lei que regulamenta sua criação" (Rep. Est.,CPI, 123). A esse respeito, Nei Braga e Edson Machado foram muito breves com a colocação de que a disciplina obrigatória "Estudo de Problemas Brasileiros" seria um importante canal para o engajamento da Universidade (N. Braga, PE, 77 e E. Machado, CPI, 155).

O descompasso da formação superior face às exigências do desenvolvimento tecnológico foi um tema aprofundado por Oscar Sala e Sergio Vale. Este último fez uma longa exposição ao Senado, da problemática do desenvolvimento tecnológico brasileiro, propondo um plano de ação a nível do Governo Federal que, infelizmente, ultrapassa as dimensões deste relatório. Destacamos, entretanto, aqueles aspectos mais diretamente ligados ao papel da universidade naquele projeto.

O Diretor do CTA propôs, inicialmente, que se afastasse desse campo as discussões filosóficas: "cabe aqui uma política, uma sistemática de abordagem que vá progressivamente sendo empurrada nas oportunidades, pois em áreas inoportunas seria suicídio. Estamos cientes que a pressão será enorme". De

finiu o quadro da dependência tecnológica como situado em "três polos": a dependência do capital; a dependência de gente capaz de especificar a oportunidade - a equipe capaz na indústria, a equipe capaz no Governo - e a chamada inércia, que está implantada. A cada oportunidade - e insiste que o álcool é uma delas, no que foi corroborado por Oscar Sala (CPI, 186) - corresponde a chance de educar-se gente; fazer-se pesquisa básica e aplicada; desenhar-se os cursos para técnicos; preparar-se a indústria de base; treinar-se sistemas, estudar-se a comercialização", etc... "As escolas são capazes de formar bem, se orientadas. A atual escola que apenas informa é absolutamente condenável. Mas, mesmo a escola formando, é necessário que haja programas maciços de treinamento; a palavra-chave é reciclagem de pessoal, de gente experiente. Nenhuma escola é capaz de formar o homem qualificado para tudo. É chegada a hora dos institutos saírem do ovo, da casca dos laboratórios de modo a que suas massas de técnicos sejam jogadas, por força de política governamental, para dentro das indústrias e vice-versa, fazendo-se uma espécie de generalização do uso da engenharia".

"Os hábitos brasileiros confundem tecnologia com academicismo. O problema é de gente capaz de fazer a coordenação. O medo que se tem é o de que uma massa de acadêmicos invada o órgão responsável por esse programa, aumentando-se ainda mais a nossa defasagem".

Com relação ao papel da universidade, afirmou: "Na realidade, tecnologia é uma sequência inteira de trabalhos, onde se começa a nível da universidade e se entra em gente mais especializada, mais preocupada em fazer coisas, que são os institutos de pesquisa. E, num certo ponto, os institutos começam a passar a bola para as fábricas, os usuários. A pesquisa universitária custa barato; a pesquisa prática custa entre duas a dez vezes mais do que custou à sua mãe científica e quando se passa ao nível do processo de fabricação, os custos tornam-se seis vezes maiores do que custou lá atrás. E, a melhoria do produto é um contínuo gastar". "A grande regra de qualquer plano tecnológico é saber escolher o que fazer e ir fazendo. Nada

de nos aprofundarmos em ciência até o nível da fronteira; sem que durante o jogo se vá fazendo uma série de goals. Então, uma solução no campo da educação, que estaria em nossas mãos, seria o incentivo das indústrias para receberem os engenheiros nos seus dois primeiros anos de vida prática, considerando-se isso uma despesa descontável do Imposto de Renda. Isso possibilitaria que mão-de-obra nobre fosse sendo inserida. Dois anos depois aquele menino ou era reciclado ou continuava, porque comprovadamente era bom e adaptou-se a esse quadro" (PE, 511/540).

A necessidade de interação da formação superior com a indústria e com as empresas em geral foi também uma preocupação de Oscar Sala: "Esse é um aspecto realmente importante. A empresa brasileira não está interessada num mestre ou num doutor, por que não está consciente da necessidade de desenvolver pesquisa ela própria. Mesmo as empresas estatais não tem consciência da importância de gerar sua própria tecnologia ou, pelo menos, de adaptar as tecnologias de forma mais conveniente, liberando-nos da melhor forma do pagamento de royalties e outras coisas que oneram intensamente a economia do país (CPI, 181). Acrescentou ainda que o pleno desenvolvimento da formação superior e de pós-graduação, em particular, depende do nível de exigências e da capacidade de absorção do mercado de trabalho e do sistema como um todo" (CPI, 182).

Essas considerações confirmam, sem dúvida, a necessidade de uma política governamental que altere o comportamento empresarial face à pesquisa e ao aproveitamento de profissionais de nível superior. Quanto à importância de se orientar a pesquisa básica, seu ponto de vista foi também o de vinculá-la a demandas mais imediatas (CPI, 183): "A parte de pesquisa básica já existe em quantidade razoável, havendo até certa necessidade de se eliminar ou de se estabelecer prioridades. Realmente importante é o que não fazemos - pelo menos alguns órgãos de financiamento - uma análise mais criteriosa dos projetos de pesquisa e, mais que isso, um acompanhamento posterior ao financiamento, um assessoramento contínuo dos projetos".

Entretanto, Oscar Sala expressou uma concepção di-

ferente do papel da Universidade no desenvolvimento tecnológico, que reduz a importância dos institutos de pesquisa enquanto responsáveis pela etapa de desenvolvimento da pesquisa aplicada (CPI, 183): "tanto a pesquisa básica quanto a aplicada são desenvolvidas dentro da universidade e podem ser feitas com a mesma metodologia . Só a pesquisa tecnológica, que tem fins comerciais, não deve ser desenvolvida no âmbito universitário, embora isso venha ocorrendo". Oscar Sala admitiu apenas que as firmas contratem professores desde que isso não seja trazido para dentro da universidade. Já o Reitor da PUC-PE possuía outra compreensão: "uma etapa inicial para a implantação da pesquisa é a prestação de serviços, o movimento pelo qual a universidade começa a sair de dentro de si mesma para oferecer seus recursos para o bem da comunidade externa" (CPI, 24).

Com respeito aos recursos humanos e materiais para o desenvolvimento de pesquisa nas universidades, o professor Sala afirmou: "um dos problemas mais sérios são os serviços de infra-estrutura. A pesquisa científica é feita em laboratórios e estes são muito sofisticados". Além do problema de importação e manutenção de equipamentos, destacou: "O pesquisador que precise de um técnico eletrônico de alto nível (...) só poderá contratar esse técnico dentro dos padrões salariais definidos pelo serviço público. Com esses padrões é totalmente impossível contratarmos qualquer técnico, salvo aqueles absolutamente inexperientes, os únicos que se sujeitariam aqueles salários . Mas do momento em que reunir condições de prestar sua contribuição, esse técnico, treinado pela universidade, passará a receber ofertas muito melhores do que lhe estamos oferecendo". A solução possível seria permitir que as universidades adotassem o sistema da CLT, inclusive porque com o DASP a seleção se dá fora da universidade, sem portanto, o conhecimento preciso de nossas necessidades.

Nadir Kfouri levantou outro problema: "no Brasil não há uma tradição dos órgãos competentes custearem pesquisa para programas e projetos não individuais. As verbas são concedidas para pesquisadores individuais, ao passo que, na Universidade, por definição, os projetos deveriam ser apresentados

como projetos de programas. E há uma dificuldade enorme de se obter verbas para esses" (CPI, 49).

Quanto à marginalização das Ciências Sociais e Humanas, Edson Machado contestou: "É facilmente compreensível que existam essas concentrações de recursos financeiros em determinados setores, por razões bem simples: porque a pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais é necessariamente menos custosa do que a pesquisa em Ciências Exatas e Naturais, ou na área Tecnológica". (...) Na realidade, as necessidades brasileiras no campo do desenvolvimento científico e tecnológico são tão amplas, tão diversificadas que, praticamente, não há setor que não esteja beneficiado no plano básico de desenvolvimento científico e tecnológico" (CPI, 148).

Os representantes estudantis não se aprofundaram nas questões relativas à pesquisa universitária, limitando-se a reclamar de sua insuficiência e de restrições à liberdade de investigação. Entretanto, denunciaram uma outra deficiência básica em relação ao aproveitamento dos cursos superiores: que seria a precariedade das instalações para o aprendizado prático (CPI, 188) e das oportunidades de estágio, que em muitos casos acaba se restringindo a aulas práticas em salas superlotadas, dentro da própria universidade (CPI, 192 e 196): Um último anista da FEI/SP afirmou: "Tudo que tenho que fazer, depois de formado é voltar a estudar para compreender a prática que tenho ali (no emprego)" (E. Mazini, CPI, 129).

Na verdade, os depoimentos dos alunos concentraram-se na defesa de seus direitos de <u>representação e participação</u> na escola e na sociedade. Foram apoiados por alguns deputados e reitores, dos quais vale destacar a visão que o Pe. Amaral Rosa manifestou a respeito:

"Um dos pontos que me parecem mais importantes no relacionamento estudante-universidade é o da postura universitária, uma das facetas mais críticas do educador; o de que o aluno entre na escola superior sabendo que é uma organização humana e com falhas. Existe uma expectativa muito grande por ser uma instituição que promete muita coisa. (...) Por isso mesmo é importante lembrar a natureza daqueles que constituem a universidade. O

professor é formado para criticar, questionar. Na pós-gradua - ção (...) é treinado para não aceitar princípios sem sobre e- les racionar. O aluno segue o mesmo caminho, sendo que, na grande maioria, está numa etapa de vida em que torna-se indepen dente, em que questiona até mesmo sua família, seus pais (...) É o processo pelo qual se prepara para constituir sua persona- lidade. Essa é uma situação que devemos aceitar, conviver e, que deve ser prevista. Acredito que fora dos meios naturais (...) não é necessário mais do que a regra do jogo previamente estabelecida. Acredito que esses princípios, inseridos no Regi mento Interno, são suficientes. (...) Pode haver o momento em que talvez tenha que convocar os pró-reitores, um conselho, por que eu individualmente, não encontro solução. (...) Nos momen- tos de crise temos de deixar que se esgotem os argumentos emo- cionais e, por fim, chegaremos à razão, discutindo os prós e os contras, até encontrarmos o meio-termo. (...) Acredito que pode o Diretório converter-se num grande instrumento da ativi- dade comunitária da universidade. É muito difícil que um indi- víduo consiga movimentar uma instituição, mesmo que seja Rei - tor. Mas, através de grupos de organizações, de associações , isso se torna bem viável" (CPI, 26).

Se, de um lado, houve um consenso quanto à impor- tância da participação dos alunos e professores no âmbito dos departamentos e mesmo dos processos decisórios na universida- de, houve grandes divergências com relação à militância políti ca de alunos e professores no âmbito da sociedade. Os posicio- namentos a respeito alinharam-se em função de dois argumentos principais:

O primeiro, já mencionado, foi assim resumido por Paulo de Tarso: "Para que os jovens universitários não continu em tolhidos na sua criatividade é preciso abordar a oposição ao governo como um problema político e não policial. A margi- nalização da juventude da vida nacional é o mais grave proble- ma que nossa educação deve resolver"(PE, 699). A necessidade das UEEs e da UNE estaria justificada pela importância do en - volvimento da universidade com a realidade social e pela exis- tência de políticas, nacional e estaduais, de ensino sobre as

quais os estudantes e professores reivindicam o direito de se pronunciar (Rep. Est., CPI, 125 e 144). Tais entidades estudantis deveriam ser, antes de tudo, "livres", isto é, desatreladas da legislação então vigente. Mas deveriam ser também democráticas, internamente, admitindo diferentes tendências (CPI, 133).

O argumento contrário a tal militância foi desenvolvido por Edson Machado: "Ninguém jamais negaria que a universidade é o lugar, por excelência, onde as pessoas podem e devem debater os grandes problemas e os assuntos de maior interesse da sociedade como um todo. (...) Em primeiro lugar porquê é uma instituição preparada para esse tipo de debate; em segundo lugar porque isso é da essência mesmo do trabalho universitário e, em terceiro lugar, porque não se poderia exigir do professor ou do estudante que, ao entrar na universidade, deixasse de lado de fora o seu comportamento como cidadão. O que se torna discutível é que a análise, o debate leve a uma parcela da comunidade universitária a assumir uma posição de engajamento político e a tentar forçar a instituição como um todo a assumir a mesma posição. Neste momento está-se ferindo violentamente a essência da universidade, porque está sendo tolhida a liberdade acadêmica (...)" (CPI, 149). O Diretor do DAU acrescenta: "Não vejo sentido numa União Estadual de Estudantes. Se é de estudantes supõe-se que será para tratar dos interesses estudantis (...) mas esses interesses devem ser tratados dentro da instituição" (CPI, 153).

A sugestão por várias vezes apontada nos depoimentos, foi a de que os estudantes mobilizados por questões que extrapolem o âmbito da universidade, se utilizem, de forma organizada ou não, dos canais partidários (Niskier, M. Aragão, CPI, 77 e 16).

Outro aspecto considerado fundamental para a melhoria da qualidade do ensino é o da autonomia da universidade, "tão presente na Reforma Universitária, mas não cumprida, de fato" (M. Aragão, CPI, 14). A importância desse fator para a integração política, regional e setorial, da formação superior com a realidade, seria múltipla. A autonomia política, associa

da, como vimos, à revogação da legislação e dos regimentos vigentes, permitiria à democratização interna, a restauração do debate e da livre-informação. A autonomia financeira foi considerada essencial para permitir o desenvolvimento qualitativo, com continuidade garantida, da atividade universitária. E, a autonomia administrativa e acadêmica, por sua vez, proporcionaria versatilidade na atualização do ensino aos grandes temas e às exigências locais e nacionais.

Esta questão mereceu ainda outras abordagens. Arnaldo Niskier, por exemplo, insistiu na idéia de que haveria uma margem de autonomia não aproveitada pelos dirigentes universitários por inércia, falta de iniciativa (CPI, 75). O Pe. Amaral Rosa forneceu-lhe uma evidência quando referiu-se ao "tabu administrativo" que estaria impedindo a plena utilização da possibilidade de reconhecer equivalências de carga horária e currículos entre as escolas (CPI, 30).

Entretanto, a perspectiva predominante nos depoimentos foi a de que haveria uma excessiva centralização por parte do Governo Federal e do MEC, em particular, visível no acúmulo de leis e normas (L. Albuquerque, CPI, 222; Mascarenhas, CPI, 215 e 217, Kfouri, CPI, 56, etc.). Enfatizou-se bastante a dependência das universidades públicas em relação à concessão de verbas e subsídios e, à burocracia e limitações do serviço público. Muniz Aragão foi um dos mais claros: "(...) com toda sinceridade, acho que o grau de autonomia dado à universidade não é satisfatório. Ocorre sempre a mesma coisa: deixou de ser órgão de administração direta e passou a ser autarquia, para ter maior autonomia. Mas como autarquia passou a ser sujeita aos mesmos controles. Passou a ser autarquia em caráter especial, mas a autarquia em caráter especial passou a sofrer os mesmos controles. Passará, amanhã, a ser fundação, mas a fundação sofrerá os mesmos controles. Enquanto não houver a consciência de que a universidade tem de ser confiada aos professores, não teremos uma autonomia satisfatória" (CPI, 15).

A problemática da qualidade do ensino suscitou ain

da inúmeros outros aspectos presentes no atual quadro da universidade brasileira. Entre eles destacou-se a deformação do regime classificatório do vestibular, a insuficiência quantitativa e qualitativa do corpo docente e a situação sócio-econômica dos novos contingentes de universitários, definidos não como "estudantes que trabalham", mas como "trabalhadores que estudam" (Rosa, CPI, 23).

A instituição do vestibular classificatório foi considerada por todos como gerando um problema insolúvel a curto prazo (M. Aragão, Niskier, E. Machado, etc.). A expressão "dos males, o menor" caracteriza bem o nítido consenso que se revelou a esse respeito. O baixíssimo nível de desempenho dos candidatos classificados e reclassificados foi demonstrado por vários depoentes. Os dados mais recentes, relativos ao vestibular CESGRANRIO de 1978, foram fornecidos por Arnaldo Niskier, que o qualificou de "naufrágio organizado".

QUADRO IV

RESULTADOS DO VESTIBULAR CESGRANRIO - 1978

Disciplinas	Nota Média
Português	4,1
Matemática	2,4
Física	3,2
Química	2,7

Segundo Niskier, "dos 22 mil aprovados, pelo menos 7 mil não têm a menor condição intelectual para fazer curso superior, qualquer que seja a área selecionada. Eles não acertaram sequer 20% das 300 questões formuladas. Se a média global fosse 4, 86% dos candidatos seriam literalmente reprovados e se fosse 5, a reprovação atingiria 95% dos inscritos" (CPI, 72). E o Pe. José Vasconcelos garantiu, por sua vez, que não há incidência de nota zero, porque consegui-la "é rigorosamen-

te mais difícil do que obter-se os 13 pontos na Loteria Esportiva" (PE, 427). No seu entender, esse vestibular classificatório prestou-se apenas à substituição do "excedente pelo repetente" (PE, 425).

A incapacidade de selecionar alunos aptos à universidade faria com que o vestibular classificatório acentuasse duplamente a queda da qualidade do ensino: pela aprovação de um grande contingente de alunos despreparados e por garantir clientela para as escolas-empresa, de baixo padrão (Vasconcelos, PE, 447).

O retorno ao vestibular eliminatório foi repudiado por todos, considerado "mais injusto"; menos "democrático"; "antipedagógico"; "traumatizante" e "catastrófico" pelo índice de reprovações que acarretaria (Rosa, Aragão, Niskier, Vasconcelos, A. Azevedo, respectivamente). No entanto, o Pe. Vasconcelos e Nadír Kfouri mostraram-se favoráveis à introdução de um piso eliminatório maior que zero. Outros manifestaram-se confiantes nos efeitos estimulantes da prova de redação, recém implantada, no sentido de exigir maior qualificação dos alunos, uma capacidade de raciocínio e de expressão encadeada e coerente de seu pensamento (Purpur, CPI, 61 e Rosa, CPI, 23).

Por outro lado, todos reconhecem que o vestibular não é causa determinante do despreparo da atual geração de universitários, mas sim a baixa integração entre os três níveis de ensino, a insuficiência do 2º grau, multiplicidade nos supletivos, à situação sócio-econômica dos candidatos entre outros fatores.

Quanto a situação do <u>corpo docente</u>, novamente, o consenso se estabeleceu: os professores universitários sofrem um rebaixamento de status profissional que vem de longe. "A remuneração nunca foi estimulante (...) ninguém seria professor pelo salário. Ser professor é até uma aberração (...) mas é uma perversão e ele ensina, mesmo com o salário que recebe. (...) Como ele não tem estímulo, acaba por rebaixar-se, e é por isto que vemos muitos professores descumprirem o seu dever. Depois,

eles são citados como exemplo, para justificar não se fazer melhor" (Aragão, CPI, 15). A mediocridade e a sobrecarga do corpo docente foi plenamente justificada pelos depoentes, sob o argumento de que os atuais padrões salariais e mesmo, contratuais, não possibilitam uma situação diferente. Entretanto os programas de pós-graduação, a licença para aperfeiçoamento, a introdução do regime de tempo integral foram mencionadas como medidas positivas que ainda não puderam produzir resultados significativos. A exigência de naturalização a estrangeiros que disponham-se a lecionar no Brasil foi apontada, por Oscar Sala, como sério obstáculo à melhoria da formação científica do país. Outro agravante seria a autonomia das escolas particulares para a contratação de professores, que as fazem sem qualquer concurso (B. Tinoco, PE, 140). Arnaldo Niskier defendeu a idéia da chamada "universidade aberta", em funcionamento em vários países, na formação de professores leigos: "Como não há a menor possibilidade de as universidades convencionais darem atendimento a 700 mil professores leigos (...) é preciso criar alguma coisa nova, com o apoio das universidades convencionais, que seriam os centros de contato, de tempos em tempos, entre os que frequentaram cursos da universidade aberta e aqueles que seríamos responsáveis pela sua execução" (CPI, 76).

Outro fato suscitado pelos debates acerca do corpo docente foi o do excesso de alunos nas salas de aula. O ponto de vista predominante foi o de que a relação professor/ aluno teria como padrão ideal a proporção de 1/20. Tal relação foi tida como variável em função da natureza e do aprofundamento dos cursos mas também do tipo de aluno e de professor. Enquanto que disciplinas introdutórias ou informativas admitem bom rendimento em auditórios, os cursos de metodologia de pesquisa, entre muitos outros, exigiriam até uma redução daquela proporção.

Com respeito à conformação sócio-econômica dos novos segmentos do alunato, incorporados com a expansão das vagas, Muniz Aragão informou, com base em duas recentes pesquisas, que "já há predominância de estudantes de classe média baixa, de pequeno rendimento" (CPI, 15). Por razões já mencionadas, esses novos contingentes estariam concentrados em esco-

las particulares isoladas e constituiriam a grande maioria da clientela de cursos noturnos - cuja particularidade é a menor carga horária e maior duração, além do fato de serem pagos, dado que a rede pública não oferece cursos à noite.

São esses alunos, conforme aponta o Pe. Amaral Rosa (CPI, 23) que dedicam a hora nobre de seus dias ao trabalho. Entram em sala cansados e visam, prioritariamente, sua melhoria de vida, a conquista do diploma. Não tem condições de ler e, portanto, de raciocinar e de redigir. Sua aprendizagem se dá em sala de aula e, em grande medida, se reduz a uma memorização a curto prazo; ao passo que o padrão internacional para a assimilação é de duas horas de estudos para cada hora de aula expositiva.

A conclusão a que se chegou é a de que esta realidade acentua a perda de qualidade da formação universitária, a falta de motivação mencionada pelos representantes estudantis, o acriticismo e a passividade intelectual. Além disso, de pouco adianta a contratação de professores em tempo integral se os alunos não tem, na sua maioria, disponibilidade de tempo para usufruir disso. Segundo o reitor da PUC, as universidades devem tomar consciência dessa situação e mudarem sua maneira de montar currículos, de orientar os alunos, estimular o uso de bibliotecas confortáveis, em suma, criar um conjunto de circunstâncias que levem aos alunos melhores condições de aproveitamento dos cursos (CPI, 23). Também pertinente é a colocação dos estudantes de que não basta oferecer acesso ao ensino superior sem criar condições para a sua permanência e dedicação aos estudos (CPI, 123).

IV - DILEMAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Essa análise suscinta dos grandes temas levantados pelo Congresso Nacional em relação à Educação Superior no Brasil permite sugerir uma lista extremamente breve dos principais dilemas de política educacional com os quais se confrontam os responsáveis pelo sistema universitário brasileiro. São temas que extravazam o âmbito estritamente técnico, e exigem a adoção de políticas governamentais explícitas, que impliquem em optar por determinadas linhas de ação em detrimento de outras. É em relação a estes dilemas que a colaboração entre as agências educacionais do Executivo e o Congresso se torna mais necessária, para que seu encaminhamento possa refletir de maneira o mais adequada possível os sentimentos e as preferências da Nação.

Existem dois problemas de ordem política que tendem a dificultar a atuação do Executivo na área educacional. O primeiro é que, comparada com outros problemas mais óbvios e urgentes - como o da inflação, da produção agrícola, da energia, da organização político-partidária, etc. - a questão da educação dificilmente atrai a atenção principal do executivo, a não ser, eventualmente, de forma negativa - quando a mobilização estudantil ou os problemas de funcionamento das universidades adquirem maior publicidade e visibilidade. Recebendo menos atenção, as autoridades educacionais terminam dispondo de menos recursos, e menos condições de fazer passar a legislação que possa facilitar seus trabalhos.

O segundo problema é menos óbvio, mas talvez mais sério ainda. Ocorre que, na ausência de uma formulação clara de uma política educacional por parte do governo, as autoridades educacionais correm o risco de operar em um vazio de definições e prioridades. Isso lhes dá, sem dúvida, margem bastante ampla de liberdade de ação, já que existe pouca opinião pública e governamental formada a respeito da maioria das questões educacionais. Mas, ao mesmo tempo, esta é uma situação de grande fragilidade, fazendo que iniciativas muitas vezes importantes caiam no vazio, que medidas meramente burocráticas pos-

sam obstar linhas de atuação importantes, e que a simples substituição de pessoas em determinados postos possa implicar uma reversão total de políticas educacionais.

Estes dois tipos de problema - a ausência de recursos financeiros e políticos, e a fragilidade do processo administrativo - só podem ser superados pela recuperação da educação como questão politicamente relevante - para a opinião pública, para o Congresso e, também, para o Executivo. Isto não significa - nunca é demais insistir nisto - que todas as questões educacionais devam ser tratadas em termos de seus possíveis benefícios para o jogo político-partidário. O que se trata é de chamar a atenção para o fato de que, imbutida na questão educacional, estão sendo jogadas questões fundamentais a respeito do futuro do país, tanto quanto dos interesses mais imediatos de diversos grupos sociais ligados, como professores, estudantes, empregadores, etc., ao sistema educacional.

É neste nível, o da explicitação do sentido político das questões educacionais, que deve ser colocado o relacionamento entre o Executivo e o Congresso na área educacional. Existem várias medidas práticas que podem ser tomadas neste sentido. Elas incluem, por exemplo, o estabelecimento de contatos sistemáticos entre parlamentares membros de Comissões de Educação ou que tenham interesse nesta área com o Ministério, na forma de visitas, remessa de materiais, organização de reuniões de discussão sobre temas específicos, etc. Elas podem incluir, também, a realização de Seminários e atos públicos com a participação de parlamentares, para levar à frente a discussão dos temas levantados nos dois estudos feitos pelo Senado e pela Câmara de Deputados.

O objetivo desta colaboração é o de aumentar a densidade das preocupações com as questões educacionais, e explicitar cada vez mais a importância política da educação. Isto não significa, é claro, que o executivo abdicará de suas atribuições decisórias nesta área. Mas o adensamento político da área educacional só pode beneficiar o setor, fazendo com que ele passe a receber a atenção, a prioridade e o acompanhamento que merece por todos os setores do governo e sociedade.

Sem pretender exaurir os temas, uma lista dos principais itens a merecerem atenção política prioritária na área da educação superior é a seguinte:

Recursos para a Educação - Ainda que os dados existentes sejam discutíveis, parece claro que o Governo Federal vem dedicando recursos decrescentes à educação, o que afeta particularmente ao sistema de ensino superior. Não existem critérios técnicos adequados para saber quanto seria "adequado" para o sistema educacional brasileiro atual. Do ponto de vista das pessoas envolvidas nas diversas fases e aspectos do sistema educacional, não há dúvida que os recursos são poucos. Para os setores do Executivo mais preocupados com a contenção dos gastos governamentais e com a performance econômica da sociedade a curto prazo, os recursos atuais podem ser excessivos. A fixação de recursos para a educação depende da capacidade dos diversos setores educacionais em evidenciarem aos responsáveis pela elaboração orçamentária quais suas necessidades, e quais serão as consequências de uma determinada decisão sobre recursos. Como a educação, da mesma forma que outras áreas de governo, tende a custar cada vez mais, a perda proporcional de recursos nos últimos anos mostra que esta capacidade de persuasão vem diminuindo.

Educação para quem? - A questão orçamentária está intimamente ligada à pergunta sobre os destinatários e os objetivos da educação. As respostas à esta pergunta dependem das filosofias educacionais das diversas pessoas, com profundas repercussões práticas. O sistema educacional brasileiro tem crescido muito, recentemente, em função das demandas por escolarização por parte das classes médias, que tende a formar graduados de nível médio de qualificação cada vez mais baixa para atividades profissionais inexistentes. Uma política educacional visando atender esta demanda tenderia a ampliar ao máximo o nível educacional das escolas, sem entretanto colocar maiores restrições ao ingresso de números crescentes de alunos às univer-

sidades. Esta política deveria basear-se em um ideal de educação universitária para todos. Uma política alternativa seria tratar de prever quais as demandas específicas do mercado de trabalho, e tratar de redirecionar a demanda por educação em função deste diagnóstico. Uma terceira política trataria de reduzir esta demanda, pela diminuição da ênfase na educação formal como canal privilegiado de mobilidade social. Cada uma destas políticas afeta determinados grupos sociais de forma diferente, e depende também de visões distintas sobre o futuro do país.

<u>Igualdade de oportunidades e justiça</u> - Grande parte dos debates sobre educação se referem à pergunta de se os sistemas educacionais reforçam as desigualdades sociais existentes ou, ao contrário, têm efeitos igualitários. A resposta parece ser que, quando estes sistemas se expandem, e quando esta expansão está ligada a mudanças estruturais na sociedade, a educação funciona como um canal que viabiliza a passagem de pessoas de um setor social a outro, geralmente mais privilegiado. Em situações mais estáticas, o efeito é o de reproduzir e consolidar as situações de desigualdade. No Brasil, na medida em que o país está ingressando em uma época de crescimento contido, estes efeitos discriminatórios tenderão a se acentuar. Uma política corretiva exigiria, entre outras coisas, uma série de iniciativas de tipo "afirmativo", pelo auxílio direto e específico a determinados grupos da sociedade, e pela diminuição de privilégios de outros.

<u>Democratização da educação</u> - A questão de quem decide os assuntos educacionais é hoje um dos temas políticos mais marcantes. Na área universitária, ele se reflete nas demandas por autonomia e participação de estudantes, professores e pesquisadores nos processos decisórios em todos os seus níveis. De fato, pareceria que estudantes e professores são hoje os principais grupos de pressão a influenciar, direta ou indiretamente, a política educacional do governo. A participação pode ser ampliada pela inclusão de outros grupos interessados-

pais de alunos, destinatários dos serviços profissionais gerados pelas universidades, empregadores, associações profissionais e científicas, etc. Esta ampliação dos grupos de interesse, se mal conduzida, poderia levar à paralização de todo o processo decisório na área educacional. Mas ela poderia, alternativamente, dar mais força aos responsáveis pelo setor em enfrentar o conservadorismo dos interesses criados pelos grupos mais diretamente envolvidos com o sistema educacional.

Escolas públicas ou privadas - Este já foi um tema dos mais centrais de toda a política educacional, mas hoje em dia tem tido menos evidência. O volume de recursos públicos que hoje são destinados a instituições privadas de ensino superior, por uma parte, e a autonomia de muitas instituições públicas, por outra, fazem com que esta distinção tenda em muitos casos a esmaecer. A questão da escola pública tem a ver com a questão do monopólio ou dispersão do direito à formação intelectual e moral do cidadão, e esteve historicamente ligada à disputa sobre o papel político da Igreja Católica nos Estados Modernos. A questão confessional perdeu muito de sua importância, mas outros temas adquiriram maior relevância: a questão da indústria do ensino, como exploração da atividade educacional para fins lucrativos sem benefício educativo real; a questão da liberdade de cursos organizados fora das normas e regulamentações governamentais, e da validade dos respectivos títulos; a questão da autonomia das universidades públicas , etc.

Ensino gratuito vs. ensino pago - Esta questão tem muito a ver com as anteriores. Aparentemente, a questão é saber se a educação é um direito de todos ou algo que cada qual se beneficie dela deve pagar. A generalização do ensino superior gratuito nas instituições federais tem funcionado como um subsídio público aos filhos das classes mais altas, que têm acesso a estas instituições, em detrimento dos que, por falta de educação secundária adequada, são forçados a estudar no sistema post-secundário privado, pago e via de regra de má quali-

dade. Na prática, sabe-se que o custo da educação, e particularmente da educação superior, é tão alto hoje que ela é inviável sem a participação do setor público em seu custeio. É por isto que a questão do ensino pago não tem a relevância econômica que muitas vezes lhe é atribuída, e assume características de um debate a respeito da responsabilidade do Estado em custear e apoiar o sistema de educação superior do país, como ocorre em todo o mundo.

<u>A qualidade do ensino</u> - Os problemas da qualidade do ensino parecem ser o grande rio no qual desaguam todas as dificuldades do sistema educacional brasileiro. Apesar de quase todos se queixarem disto, poucos tem uma idéia mais nítida das alternativas implícitas no conceito de qualidade.

O sistema educacional brasileiro está organizado em função de cursos profissionais, que produzem diplomas válidos para o exercício de carreiras regulamentadas e controladas por corporações profissionais. O conceito de qualidade vinculado a este sistema é o da qualidade profissional e técnica. No entanto, sabemos que exige hoje uma grande demanda por educação superior em geral, que só se canaliza para os cursos profissionais por falta de alternativas. Só isto explica, em realidade, o grande número de estudantes em cursos de perspectivas profissionais extremamente duvidosas, como certas carreiras em ciências sociais. Esta demanda mostra que existiria um outro conceito de qualidade, ligado à formação geral que os cursos superiores deveriam proporcionar, como prolongamento da educação geral de toda a população. Esta questão da educação funcional e especializada vs. educação genérica se coloca inclusive dentro dos cursos profissionais, onde se discute, por exemplo, a necessidade de formar predominantemente médicos para a clínica geral, e não especialistas.

A questão da qualidade está vinculada, ainda, ao tema da expansão do ensino superior. Se aceitarmos que a tendência histórica é para proporcionar ensino universitário para todos, a momentânea queda de qualidade pode ser vista como um

mero problema de transição. No entanto, se considerarmos que existem deformações, disfuncionalidades e "efeitos perversos " extremamente sérios na generalização do ideal fictício da universidade para todos, seremos levados a examinar a questão da falta de qualidade presente com muito maior preocupação.

<u>O arcabouço institucional do Ensino Superior</u> - A discussão sobre a Reforma Universitária e sobre a autonomia coloca em pauta o problema central da estrutura institucional de nosso sistema de ensino superior. Em termos muito amplos, importa menos o acerto ou erro de determinada legislação do que toda a filosofia que tem a ver com as possibilidades de descentralização, auto-controle, experimentação e descentralização de responsabilidades pelas tarefas educativas. O dilema histórico, aqui, é entre a tentativa de controlar a qualidade pela centralização, e os custos da inércia burocrática, por um lado; e a abertura do "mercado" competitivo, permitindo o máximo de flexibilidade e autonomia, com os riscos do abuso e da incompetência. A solução não parece estar na adoção de nenhum destes extremos, mas sim na transferência da responsabilidade do controle da qualidade do sistema educacional para setores da sociedade que tenham interesse direto e possam influenciar no encaminhamento da questão educacional: corporações profissionais, empresariado, professores, corporações e associações estudantis, além do próprio governo. Esta transferência não pode ser feita, evidentemente, por simples ato legiferante, mas depende de um processo contínuo de educação e aprendizagem que deve envolver toda a sociedade brasileira. É neste processo que a participação do Legislativo se torna essencial, como canal de comunicação e envolvimento de toda a sociedade com os grandes temas da política educacional brasileira.

ANEXO I

- Relação dos Senadores que participaram do "Projeto Educação" do Senado:

Titulares	Suplentes
ARENA	
- Tarso Dutra	- Helvídio Nunes
- Gustavo Capanema	- Ruy Santos
- João Calmon	- Arnon de Mello
- Otto Lehmann	- Heitor Dias
- Jarbas Passarinho	
- Cattete Pinheiro	
MDB	
- Adalberto Sena	- Franco Montoro
- Paulo Brossard	- Itamar Franco
- Evelásio Vieira	

ANEXO II

- Relação dos depoentes do "Projeto Educação":

Ex-Ministros da Educação:

- Pedro Calmon
- Brigido Tinoco
- Clóvis Salgado
- Jarbas Passarinho
- Muniz de Aragão
- Clemente Mariani
- Abgar Renault

Outros convidados:

- Pe. José Vasconcelos
- Flexa Ribeiro
- Sergio dos Reis Valle
- José Carlos de Almeida Azevedo
- Lafayette de Azevedo Pondé

ANEXO III

Relação dos estudos contratados pelo convênio do Senado com a UnB

- Indicadores Sociais da Educação (Isaac Kerstenetzky)
- Educação e Sociedade (Tércio Sampaio Ferraz)
- Educação e Política (Marcílio Marques Moreira)
- Por uma Política Efetiva de Educação (José Carlos de Almeida Azevedo)
- Educação e Trabalho: o Humanismo dos Nossos Dias (Edília Coelho Garcia)
- A Pré-escola como Escola (Vital Didonet)
- Ensino de 1º Grau: a Prioridade Fundamental (Pe. José Vieira de Vasconcellos)
- Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau: Doenças ou Sintomas? (Nise Pires)
- Educação Especial como Aspecto do Ensino Regular: um Desafio (Zélia Paiva Nunes)
- Habilitação do 2º Grau: Rumos de Implantação (Roberto Hermeto Correa da Costa)
- O Segmento Crítico da Escolarização (Valmir Chagas)
- Nova Realidade, Nova Escola, Novo Professor (Eurídes Britto da Silva)
- O Ensino de Graduação: em busca de flexibilidade e realismo (Juracy C. Marques)
- A Pós-Graduação entre a Autenticidade e a Alienação (Newton L.B. Sucupira)

- Ensino Supletivo: do Transitório ao Permanente (Maria do Socorro J. Emerenciano)

- Centralização, Descentralização e Municipalização (Ester de Figueiredo Ferraz)

- Gratuidades Escolares (Paulo Ernesto Tolle)

- Financiamento da Educação no Brasil: Captação e Aplicação de Recursos Financeiros numa Perspectiva Democrática (José Carlos de Araujo Melchior)

- O Uso de Tecnologias Educacionais no Brasil (Arnaldo Niskier)

ANEXO IV

Relação dos Deputados que integraram a CPI do Ensino Superior:

- Presidente: Otacílio Almeida - MDB
- Vice-Presidente: Fernando Coelho - MDB
- Relator: João Pedro - ARENA

Titulares	Suplentes
ARENA	
- Adriano Valente	- Silvio Venturolli
- Dayl de Almeida	- Amaral Furlan
- Dareílio Ayres	- Manoel de Almeida
- Mário Mondino	- Nosser Almeida
- Daso Coimbra	
MDB	
- Ruy Côdo	- Antônio Morais
- João Gilberto	- Edgar Martins
- Jorge Moura	- Olivir Gabardo
	- Silvio de Abreu Jr.
	- Walter Silva

ANEXO V

Relação dos depoentes que compareceram à CPI

do Ensino Superior:

- Prof. Raymundo Muniz de Aragão, ex-Ministro da Educação, atual membro do Conselho Federal de Cultura.

- Pe. Antônio Geraldo Amaral Rosa, Magnífico Reitor da Universidade de Pernambuco.

- Prof. Edevaldo Alves da Silva, Presidente das Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo.

- Profa. Nadir Gouvêa Kfouri, Magnífica Reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Prof. Rodolfo Purpur, Magnífico Reitor da Fundação Universidade Estadual de Maringá.

- Prof. Arnaldo Niskier, Titular de História e Filosofia da Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Dr. Lafayette de Azevedo Pondé, Presidente do Conselho Federal de Educação.

- Prof. José Carlos de Almeida Azevedo, Magnífico Reitor da Universidade de Brasília.

- Representantes estudantis de São Paulo.

- Prof. Edson Machado de Souza, Diretor-Geral do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério de Educação e Cultura.

- Prof. Paulo Afonso Frizzo, Presidente da Fundação de Integração Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado , FIDENE, Ijuí, RS.

- Prof. Oscar Sala, Chefe do Departamento de Física Nuclear da Universidade de São Paulo.

- Representantes estudantis da Universidade Federal da Bahia

- Prof. Augusto da Silveira Mascarenhas, Magnífico Reitor da Universidade Federal da Bahia.

- Prof. Lynaldo Cavalcante de Albuquerque, Magnífico Reitor da Universidade Federal da Paraíba.

- Representantes estudantis de Pernambuco.